

# 한국어 학습자의 자아개념과 쓰기 불안이 쓰기 성적에 미치는 영향 — 중국인 중·고급 학습자를 중심으로

조 정 이화여자대학교 국어교육과 석사과정(제1저자)

등우혜 이화여자대학교 국어교육과 석사과정(공동저자)

성아림 이화여자대학교 국어교육과 석사과정(공동저자)

권순희 이화여자대학교 국어교육과 교수(교신저자)



- I. 서론
- II. 연구 방법
- III. 연구 결과
- IV. 내용·언어 통합 쓰기 워크숍의 교수·학습 모형
- V. 결론

## I. 서론

### 1. 연구 목적 및 필요성

본 연구는 중국인 중·고급 한국어 학습자의 자아개념과 쓰기 불안의 관계를 밝히고, 자아개념과 쓰기 불안이 쓰기 성적에 어떠한 영향을 미치는지를 확인하는 데 목적이 있다.

쓰기는 언어 학습에서 자기 생각을 문자로 표현하는 방법이다. 듣기, 말하기, 읽기에 비해 외국어 학습자가 가장 어려워하는 영역이 쓰기이다. 쓰기는 상대적으로 일상생활에서 덜 사용하는 언어 기능이지만 학문 목적 한국어를 습득해야 하는 학습자에게는 필수적인 기능이다. 특히 한국어능력시험과 학문 목적으로 쓰기를 수행하는 경우 쓰기 능력에 대한 요구가 커질 수밖에 없다(조인, 2016). 더불어 한국어 쓰기 교육에서 쓰기 지식 및 전략들과 같은 인지적 측면의 연구는 비교적 활발하게 이루어져 왔으나(신명선·장경완·이안용·류엔엔·류양, 2020) 정의적 측면에 대한 연구는 상대적으로 미흡하다. 인지적 측면 외에도 정의적 요인이 제2언어 교수·학습 이론에서 큰 영향

을 미친다는 것은 오래전부터 논의되고 있다(Brown, 2007/2007). 여러 정의적 요인 가운데서도 불안은 학습자의 효과적인 언어 학습을 방해하는 주요 요인으로 널리 알려져 있다. 따라서 학습자들의 쓰기 불안 상황을 조사하고 쓰기 성적과의 관계를 연구할 필요가 있다.

쓰기 불안은 ‘학습자들이 쓰기 전(全) 과정에 대해 갖는 두려움과 불안한 감정으로 쓰기 활동을 거부하고 회피하려는 학습자들의 심리 상태’를 의미한다(홍진주, 2015: 14). 쓰기 불안은 학습자의 성공적인 쓰기 활동 그리고 쓰기 능력 향상의 걸림돌이 되는 주요 요인 중의 하나이며 한국어교육 현장에서 자주 일어나는 현상이다. 양문호(2018)는 학습자들이 쓰기 활동에서 여전히 쓰기에 부담을 느끼거나 쓰기 자체를 거부하는 등의 부정적인 양상을 보인다는 것을 확인하였으며, 동효령(2021)은 쓰기 불안이 쓰기 성적에 부정적인 영향을 미친다고 밝혔다.

또한, Rogers(1969)는 사람이 진정한 자아인 자아(self)와 자신의 경험 및 경험에 대한 인식인 자아개념(self-concept)이 일치할수록 자아실현(self-actualization)이 되지만, 불일치할수록 두려움과 불안과 같은 심리적 장애를 일으킨다고 한다(Rogers, 1969; 李炯英, 2004: 49 재인용) 이러한 관점에서, 자아개념과 쓰기 불안의 관계를 분석하는 것은 매우 중요하다. 자아개념이란 한 개인이 소유한 자신에 대한 인지적, 정의적인 모습의 총체적 이미지 혹은 신념을 의미한다(김용석, 2016: 1). 이는 인간의 삶에서 중요한 존재이며 인간 행동을 안내해 주는 역할을 한다. 그뿐만 아니라 자아개념은 성적의 중요한 설명 변인인 것은 부정할 수 없다(송인섭, 1999, 2001).

홍진주(2015)는 아무리 쓰기 능력이 뛰어나거나 쓰기 경험이 풍부한 사람이라도 쓰기 상황에 임하면 쓰기 불안을 느낄 수 있다고 본다. 쓰기 불안을 없애기는 어렵지만 이를 감소시킬 수는 있다. 그리고 자아개념은 학습자에게 동기를 유발하고 에너지를 이끌어줄 수 있다. 따라서 본 연구는 이에 시사점을 두어 중국인 중·고급 한국어 학습자의 자아개념과 쓰기 불안이 쓰기 성적에 미치는 영향을 확인하고자 한다. 이를 위하여 중국인 중·고

급 한국어 학습자를 대상으로 설문조사를 진행할 것이다. 연구 문제는 다음과 같다.

1. 중국인 중·고급 한국어 학습자의 자아개념이 쓰기 불안에, 자아개념이 쓰기 성적에, 쓰기 불안이 쓰기 성적에 미치는 영향은 어떠한가?
2. 중국인 중·고급 한국어 학습자를 위한 쓰기 불안 감소, 이상적 자아를 형성하는 교육 방안은 어떠한가?

## 2. 이론적 배경

쓰기 불안(writing apprehension)은 Daly & Miller(1975)에서 최초로 제시되었으며 학습자가 글을 수행하는 과정에서 나타나는 초조함이다. 최숙기(2011: 276)는 쓰기 불안이란 학습자가 쓰기 과정에서 쓰기 행위를 회피하는 경향을 의미한다고 보고, 학생들이 자신의 쓰기 능력에 대한 자신감을 스스로 통제할 수 없는 경우에 쓰기 불안이 발생한다고 보고 있다.

쓰기 불안 중 긴장감, 염려, 초조함과 같이 소극적인 감정은 교육 현장에서 자주 일어나는 현상이며 김경령(2016), 이연정(2022), 조인(2016) 등에서 입증되었다. 김경령(2016)은 언어 숙달도가 높아져도 학습자들이 느끼는 불안의 유형이나 정도는 지속적임을 밝혔다. 또한, 중급 학습자들은 피드백에 대한 이해에서 불안을, 고급 학습자들은 피드백 이해보다 피드백을 활용하는 데에서 불안을 더 느껴, 두 집단 간 차이가 있는 것으로 밝혔다. 조인(2016)은 KFL과 KSL 학습 환경에서 중국인 학습자의 쓰기 불안 양상을 살펴해보았으며 중국인 한국어 학습자들은 쓰기에 대한 불안을 명확하게 느끼고 있었으며 KFL 학습자의 불안이 더 높다고 밝혔다. 이연정(2022)에서는 대학 신입생들이 대체로 쓰기에 대한 높은 불안 인식이 있다고 밝혔다. 이 연구들은 학습자의 쓰기 불안을 명확하게 밝힌 점에서 의미가 있지만, 쓰기 불안을 완화할 수 있는 교육 방안을 제시하지 못한 점에서 아쉽다. 반면 박지미(2019)는 한국어 학습자의 쓰기 불안을 감소하기 위하여 쓰기와 말하기 활

동을 연계해 교육할 것을 제안하고 있다.

또한, 김보은(2019), 동효령(2021), 양문호(2018) 등은 쓰기 불안이 학습자의 쓰기 성적에 부정적인 영향을 준다고 밝혔다. 장아남·김영주(2014)는 불안을 촉진 불안과 방해 불안으로 나누었으며, 조인(2016)은 4급 전체 학습자와 6급 KFL 학습자의 쓰기 불안과 쓰기 성적이 서로 부정적인 관계에 있다고 밝혔다. 즉, 불안 점수가 높을수록 성적이 떨어진다는 것이다. 반면에, 6급 KSL 학습자의 경우 쓰기 불안의 정도와 쓰기 성적 사이에 유의미한 상관관계가 있으며, 불안감이 커질수록 성적이 높아진다는 결과도 나타났다. 이 연구는 쓰기 불안이 학습자의 쓰기 성적에 부정적인 영향과 긍정적인 영향을 모두 미칠 수 있으며, 이는 학습자의 숙달도, 학습 환경과 관련이 있다는 것을 밝혀냈다.

자아개념은 인간의 삶을 안내해 주는 역할을 하며, 성적에 중요한 변인이다. 또 자아개념은 학습자에게 동기를 부여하고 에너지를 이끌어줄 수 있는 변인이기도 하다. 제2 언어 습득에서 Dörnyei(2005), Dörnyei & Ushioda(2009)에 의하면, L2 동기적 자아 체계가 이상적 L2 자아, 필연적 L2 자아, L2 학습 경험 3가지 요소로 구성된다고 밝히고 있다. Dörnyei의 이론을 기반으로 외국어 특히 영어 영역에 관한 연구가 활발하게 진행되었다(김은혜, 2018; 김정현, 2022; 임덕성·강동호, 2015; 임현정·맹은경, 2017 등). 김은혜(2018)는 L2 동기적 자아 체계와 학업 성취도가 유의한 상관관계가 있다고 밝혔다. 그중에서 이상적 L2 자아와 학습 경험이 학업 성취도와 비교적 강한 상관관계를 보인다고 밝혔다.

한국어 학습자를 대상으로 한 연구들(왕훤범, 2022; 유지운, 2021; 장아남·김영주, 2014 등)의 공통점은 L2 동기적 자아 체계가 한국어 학습 동기에 미치는 영향을 밝힌 것이다. 장아남·김영주(2014)는 학습자가 스스로 미래에 되고 싶어 하는 긍정적인 자아인 L2 이상적 자아를 강조하였으며, 학습자는 학습 동기가 충분하여야 학습 과정을 능동적으로 이끌 수 있는 에너지를 갖게 된다고 한다. 그리고 L2 동기적 자아 체계, 한국어 학습 동기, 한국어 불

안 간의 상관관계를 규명하였다. 유지운(2021)은 학습자의 자아는 학습 경험의 결과로 적절하게 수정되어 변화가 이루어질 수 있다고 한다. 그는 한국어 학습자들의 L2 자아와 한국어 학습 경험의 심층적인 의미를 파악하였다.

Taylor(2010)는 자아개념을 가능성 자아와 실제적 자아로 나누었다. 가능성 자아에는 이상적 자아 및 강요된 자아가 포함되어 있으며, 실제적 자아에는 사적 자아와 공적 자아가 있다고 보았다. 김용석(2016)은 Taylor(2010)의 L2 자아개념 측정 도구 영어 문항을 한국어로 번역하였으며, 각 L2 자아개념 하위요인들의 신뢰도와 타당도를 분석하였다. 그리고 이 연구는 L2 자아개념 4가지 요인 중에서 L2 사적 자아만이 학습자 학업 성취도에 직접적인 영향을 준다고 밝혔다. 박정표(2019) 연구에서도 같은 결과가 나타났다.

쓰기 불안과 쓰기 성적의 관계에 관련된 연구는 비교적 활발히 진행되고 있으나, 자아개념과 쓰기 불안의 관계, 자아개념과 쓰기 성적의 관계에 대한 연구는 드물다. 주월랑(2023) 연구에서 주장한 것처럼, 제2 언어로 한국어를 학습하는 학습자 입장에서 지금보다 더 학습자들의 정의적 요인 향상에 대한 관심을 가질 필요가 있다. 그러나 자아개념과 쓰기 불안의 관계를 밝힌 연구는 찾기 어렵다. 장아남·김영주(2014)는 L2 동기적 자아 체계와 외국어 불안의 관계를 밝혔다. 학습자 전체 집단을 보면 이상적 L2 자아의 형성이 높을수록 외국어 불안이 낮다. 반면에 필연적 L2 자아의 형성이 높을수록 외국어 불안도 같이 높다. 그리고 박정표(2019)에서는 L2 자아개념이 외국어 학습 불안과 유의미한 상관관계를 보여주지 못했다고 밝히고 있다.

지금까지 살펴본 바와 같이, 자아개념과 쓰기 불안의 관계, 자아개념과 쓰기 성적의 관계를 밝히는 연구는 상당히 적다. 자아개념이 외국어 불안 및 학업 성취도와 관련된 연구는 있지만, 대부분이 영어 영역에 중점을 두고 있다. 따라서 본 연구는 중국인 중·고급 한국어 학습자의 자아개념과 쓰기 불안의 관계를 밝히고, 자아개념과 쓰기 불안이 쓰기 성적에 미치는 영향을 확인하는 데 목적을 두었다. 그리고 연구 결과에 기반하여 한국어 교수학습 방안을 제안하고자 한다.

## II. 연구 방법

### 1. 연구 참여자

본 연구는 TOPIK II에 응시한 중국인 한국어 학습자를 대상으로 설문 자료를 수집하였다. 166명의 자료 중 선별 과정을 거쳐, 응답이 불완전하거나 명백히 신뢰할 수 없는 설문지를 삭제하여 최종적으로 145명의 유효한 설문지를 분석 대상으로 삼았다. 설문조사는 2024년 5월 20일부터 5월 23일까지 진행하였다. 연구 참여자는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 참여자 분포

| 구분       |    | 참여자 수(%)  |
|----------|----|-----------|
| TOPIK 등급 | 3급 | 20(13.8%) |
|          | 4급 | 24(16.6%) |
|          | 5급 | 36(24.8%) |
|          | 6급 | 65(44.8%) |
| 총인원      |    | 145(100%) |

### 2. 연구 도구

#### 1) L2 자아개념 측정 도구

본 연구에서 자아개념 측정 도구는 Dörnyei(2005), Dörnyei & Ushioda(2009)의 L2 동기적 자아 체계(L2 Motivational Self System) 이론과 한우선(2021)의 연구를 기반으로 구성하였다.

Dörnyei(2005), Dörnyei & Ushioda(2009)의 L2 동기적 자아 체계 이론의 핵심 요인은 이상적 L2 자아(ideal L2 self)<sup>1)</sup> 필연적 L2 자아(ought-to

---

1) 이하 이상적 L2 자아는 이상적 자아, 필연적 L2 자아는 필연적 자아로 칭하겠다.

L2 self), 그리고 L2 학습 경험(L2 Learning Experience)으로 구성되어 있다. 이상적 자아는 Dörnyei(2005), Dörnyei & Ushioda(2009)의 L2 동기적 자아 체계에서 중요한 요인으로 학습자가 자기의 L2 사용 능력에 대해 상상하는 자아이다. 학습자는 이를 향해 노력하여 실제 자아와의 간극을 줄이고자 한다. 필연적 자아는 타인이 자기에 대한 기대, 희망 및 욕구하에서 형성된 부정적인 자아이며, 외부로부터 받는 영향에 따라 형성된 자아이다. L2 학습 경험은 학습자가 과거에 경험한 L2 학습과 관련된 경험들이다. 이는 학습 환경, 교사와의 상호작용, 학습자의 성공과 실패 경험 등과 관련이 있다(한우선, 2021: 19).

한우선(2021)은 Dörnyei(2005), Dörnyei & Ushioda(2009), 김태영(2013)과 장아남(2015)의 연구를 참고하여 연구 대상자에게 맞게 동기화된 행동<sup>2)</sup>의 요인을 추가하여 설문지를 재구성하였다. 한우선(2021)에서는 Cronbach's  $\alpha$  계수를 활용하여 신뢰도 분석을 진행한 결과, 전체 측정 항목에 대한 Cronbach's  $\alpha$  값이 .88로 나타났다. 하위요인별 신뢰계수를 보면, '이상적 자아' .78, '필연적 자아' .86, '동기화된 행동' .89, 'L2 학습 경험' .85로, 모두 허용 기준인 .70 이상으로 나타났다. 또한 요인 타당도 KMO 값이 .81로 높게 나타났다. 따라서 한우선(2021)에서 나온 하위요인들은 각각 신뢰도와 타당도가 있다고 판단할 수 있다.

장아남·김영주(2014)에서 L2 동기적 자아 체계와 동기화된 행동과의 상관관계를 분석한 결과, 전체적으로 이상적 자아는 동기화된 행동과 매우 약한 상관관계를 보인 반면 L2 학습 경험은 동기화된 행동과 매우 강한 상관관계를 보였다. 하지만 한우선(2021)에서 동기화된 행동은 필연적 자아와는 상관성이 있지만 이상적 자아와는 상관성이 없다고 밝히고 있다. L2 동기적 자아 체계와 동기화된 행동과의 상관관계에 대해 장아남·김영주(2014), 한우선(2021)의 연구 결과가 차이가 있어서 본 연구는 한우선(2021) 설문지

2) 동기화된 행동이란 어떤 영향에 의해서 생긴 행동을 의미한다(장아남·김영주, 2014).

에서 제시한 동기화된 행동과 관련된 문항을 삭제하고 설문지를 재구성하였다. 본 연구의 자아개념 설문지는 이상적 자아 6개, 필연적 자아 6개, L2 학습 경험 6개, 총 18개의 문항으로 구성하였으며, 다음 <표 2>와 같다. 각 문항은 Likert 척도로 1점(매우 동의하지 않음)에서 5점(매우 동의함)으로 점수를 부여하였다. 그리고 중국인 학습자들 이해의 편의를 위해 설문지는 중국어로 번역하여 사용하였다.

<표 2> L2(한국어) 자아개념의 하위요인 및 문항(한우선, 2021: 29-35)

| 하위요인               | 번호 | 문항                                                              |
|--------------------|----|-----------------------------------------------------------------|
| 이상적<br>자아<br>(6)   | 1  | 한국 사람처럼 한국인과 대화할 수 있다고 생각한다.                                    |
|                    | 2  | 한국인 친구 혹은 동료와 한국어로 대화할 수 있다고 생각한다.                              |
|                    | 3  | 미래 직장생활(커리어)에서 언제든지 한국어를 사용할 수 있다고 생각한다.                        |
|                    | 4  | 학교나 센터에서 하는 모든 한국어 수업을 듣고 스스로 공부할 수 있다고 생각한다.                   |
|                    | 5  | 한국어 메일이나 편지를 자주 쓸 수 있다고 생각한다.                                   |
|                    | 6  | 한국에서 살면서 한국어를 사용하고, 이웃과의 대화를 효과적으로 할 수 있다고 생각한다                 |
| 필연적<br>자아<br>(6)   | 7  | 내가 한국어를 배우는 가장 중요한 이유는 가까운 친구 때문이다.                             |
|                    | 8  | 한국어를 배우는 것에 실패한다면, 다른 사람과 차이가 벌어질 것이다.                          |
|                    | 9  | 내가 한국어를 배우는 가장 중요한 이유는 내가 존경하는 사람들(부모)이 한국어를 배워야 한다고 생각하기 때문이다. |
|                    | 10 | 내가 한국어를 배우는 중요한 이유는 나의 동료/선생님/가족에게 인정을 받기 위해서이다.                |
|                    | 11 | 한국어를 배우는 것은 주변 사람들이 한국어가 필요하다고 생각하고, 내가 한국어를 배우기를 기대하기 때문이다.    |
|                    | 12 | 한국어를 배우는 중요한 이유는 한국어를 배우면 다른 사람들이 나를 존경할 것이기 때문이다.              |
| L2<br>학습 경험<br>(6) | 13 | 당신의 한국어 수업 분위기(학습 분위기)는 좋습니까?                                   |
|                    | 14 | 당신은 한국어 배우는 것에 정말 흥미를 느낍니까?                                     |

|    |                                      |
|----|--------------------------------------|
| 15 | 당신은 한국어 공부를 할 때 시간이 빠르게 지나간다고 생각합니까? |
| 16 | 당신은 항상 한국어 수업을 기대합니까?                |
| 17 | 당신은 더 많은 한국어 수업을 듣기를 원합니까?           |
| 18 | 당신은 한국어를 배우는 것을 정말 좋아합니까?            |

## 2) L2 쓰기 불안 측정 도구

본 연구에서 쓰기 불안 측정 도구는 Cheng(2004)을 바탕으로 조건휘(2019)가 제시한 도구를 활용하였다.

Daly & Miller(1975)는 L1 쓰기 불안을 측정하기 위해 WAT(Writing Apprehension Test)을 개발했으나 이 도구가 L2 쓰기 연구에서도 널리 사용되었다. 이 도구는 신뢰도와 타당도가 높은 것으로 입증되었다(Cheng, Horwitz & Schallert, 1999; 김수경, 2008; 전형길, 2016). 그러나 Krashen(1982)에서 지적한 것처럼 L2 쓰기는 일반적으로 L1 쓰기보다 더 많은 불안 경험을 수반하며 L2 쓰기 불안은 일종의 언어 학습 불안으로 L2 쓰기의 산출 과정에 특화된 불안이라고 할 수 있다. 따라서 L1 쓰기 불안 척도는 L2 쓰기 불안의 핵심 특성 중 일부를 반영하지 못할 수 있다. 그뿐만 아니라, 26개의 WAT 항목 중 14개만이 감정을 다루고, 그중 불안과 관련된 항목은 4개에 불과하므로, McKain(1991)은 WAT이 단순히 쓰기 불안을 측정하는 도구인지에 대해 의문을 제기했고 Shaver(1990)는 WAT을 쓰기 불안보다 더 넓은 개념인 쓰기 태도를 측정하는 척도로 보아야 한다고 주장한다(Cheng, 2004: 314-316).

위에서 논의한 문제점을 고려하여 Cheng(2004)은 L2 쓰기 불안에 대한 학습자의 불안 경험과 Lang(1971)에서 불안의 다차원 개념<sup>3)</sup>을 기반으로 L2 쓰기 불안 척도(SLWAI: Second Language Writing Anxiety Inventory)를

3) Lang(1971)에서는 불안을 인지적, 생리적, 행동적 세 가지의 서로 다른 비교적 독립적인 구성 요소로 이루어진 것으로 보고 있다.

개발했다. 조건휘(2019)는 SLWAI를 한국어와 중국어<sup>4)</sup>로 번역하여 한국어 학습자 쓰기 불안의 요인을 분석하였다. 그 결과, 한국어 학습자 쓰기 불안의 요인을 “신체적 증상으로 나타나는 불안”인 “신체 불안”, “사고의 어려움으로 표출되는 불안”인 “사고 불안”, “쓰기 표현에 대한 어려움과 문법 및 형식에 대한 불안”인 “표현 불안”, “타인과의 비교나 평가에 대한 불안”인 “평가비교 불안”, “쓰기에 소극적이고 쓰기 상황을 회피하려는 행동”인 “회피 행동”, 총 5개의 요인으로 정리하였다.<sup>5)</sup> 신뢰도 분석 결과, 전체 21개 문항의 Cronbach's  $\alpha$  값이 .88로 높은 수준이며 요인 타당도 KMO 값이 .72로 양호한 편이다. 각 요인의 Cronbach's  $\alpha$  값도 .70을 넘는 것으로 나타나 내적 일관성이 우수하다.

따라서, Cheng(2004)을 바탕으로 조건휘(2019)가 재구성한 한국어 쓰기 불안 측정 도구는 본 연구의 목적과 적합하다고 판단하였다. 본 연구의 쓰기 불안 측정 도구는 <표 3>과 같이, 신체 불안 4개, 사고 불안 4개, 표현 불안 4개, 평가비교 불안 4개, 회피 행동 5개, 총 21개의 문항으로 구성되었다. 각 문항은 Likert 척도로 1점(매우 동의하지 않음)에서 5점(매우 동의함)으로 점수를 부여하였다. 이 중 9개 문항은 부정적 질문이므로 합산 전에 역채점할 것이다. 이렇게 얻은 최종점수가 높으면 높을수록 한국어 쓰기 불안이 높음을, 점수가 낮으면 낮을수록 쓰기 불안이 낮음을 의미한다.

4) 중국어 번역은 조인·김영주(2015)의 번역을 사용하였으나 일부 표현을 수정하였다.

5) Cheng(2004)에서 L2 쓰기 불안의 하위요인은 “신체 불안(somatic anxiety)”, “회피 행동(avoidance behavior)”, “인지적 불안(cognitive anxiety)”으로 제시하였다. 이러한 차이는 한국어 학습자는 영어 학습자에 비해 글쓰기에서 사고의 어려움, 문법 및 형식 등 표현의 어려움, 평가나 비교에 대한 불안감을 비교적 일관되고 뚜렷이 느낀다는 것을 보여준다(조건휘, 2019: 45).

〈표 3〉 한국어 쓰기 불안의 하위요인 및 문항(조건휘, 2019: 89-90)

| 하위요인            | 번호 | 문항                                                           |
|-----------------|----|--------------------------------------------------------------|
| 신체 불안<br>(4)    | 2  | 한국어로 작문을 할 때, 제한 시간이 있으면 가슴이 두근거린다.                          |
|                 | 9  | 한국어로 작문을 할 때, 시간적 압박이 있으면 몸이 떨리고 땀이 난다.                      |
|                 | 13 | 한국어로 작문을 할 때, 제한 시간이 있으면 공포를 느낀다.                            |
|                 | 15 | 누군가 갑자기 나에게 한국어 작문을 부탁하면, 몸이 얼어버릴 것이다.                       |
| 사고 불안<br>(4)    | 1  | 한국어로 작문을 할 때, 전혀 불안하지 않다. (R)                                |
|                 | 7  | 한국어로 작문을 시작하면 아무 생각도 나지 않는다.                                 |
|                 | 11 | 한국어로 작문을 할 때, 제한 시간이 있으면 머릿속이 뒤죽박죽이 된다.                      |
|                 | 17 | 한국어로 작문을 할 때 머리가 상쾌하다. (R)                                   |
| 표현 불안<br>(4)    | 4  | 나는 자주 내 생각을 한국어로 적으려고 한다. (R)                                |
|                 | 5  | 한국어로 작문을 할 때, 정확한 표현이나 문장을 사용하지 못할까봐 걱정된다.                   |
|                 | 10 | 한국어를 쓸 때, 머릿속에서 생각이나 단어가 잘 떠오른다. (R)                         |
|                 | 14 | 한국어로 작문을 할 때, 내가 생각을 표현하고 구성하는 방법이 표준 한국어 글쓰기와 맞지 않을까봐 걱정된다. |
| 평가 비교 불안<br>(4) | 3  | 내가 쓴 한국어 작문이 평가된다면, 글을 쓸 때 걱정되고 불안할 것이다.                     |
|                 | 8  | 내가 쓴 한국어 작문이 다른 사람보다 나쁠 것이라고 걱정하지 않는다. (R)                   |
|                 | 18 | 다른 사람이 내 한국어 작문을 어떻게 생각할지 걱정하지 않는다. (R)                      |
|                 | 20 | 나는 한국어 작문 점수가 낮을까 두려워하지 않는다. (R)                             |
| 회피 행동<br>(5)    | 6  | 나는 보통 한국어 작문을 하지 않기 위해 최선을 다한다.                              |
|                 | 12 | 꼭 해야 하는 것이 아니라면, 한국어로 작문하지 않을 것이다.                           |
|                 | 16 | 누군가 나에게 한국어 작문을 부탁하면, 나는 그 상황을 피하기 위해 최선을 다할 것이다.            |
|                 | 19 | 나는 보통 교실 밖에서 한국어로 작문할 수 있는 기회를 찾는다. (R)                      |
|                 | 21 | 나는 작문을 할 때 되도록 한국어를 쓰려고 할 것이다. (R)                           |

\*(R)은 역코딩 문항이다.

### 3. 자료 수집 및 분석 방법

자료 수집은 온라인 설문조사 플랫폼<sup>6)</sup>을 활용하여 설문조사 링크를 한국어 학습자 커뮤니티 및 관련 소셜 미디어 그룹에 공유하여 참여자를 모집하였다. 설문 참여는 자발적으로 이루어졌다. 익명성을 보장하여 응답자들이 자신의 의견을 솔직하게 표현하도록 하였다. 설문 내용은 응답자의 기본 신상정보, 자아개념 및 쓰기 불안으로 구성하였다. 쓰기 성적은 널리 사용되고 있는 한국어능력시험(TOPIK)<sup>7)</sup>을 활용하였다. 참여자가 응시한 회차의 TOPIK II 쓰기 성적을 수집하였다.

수집된 자료는 SPSS(Statistical Package for the Social Sciences) 27.0과 SPSS PROCESS Macro 4.3을 활용하여 분석하였다. 먼저 연구 참여자의 일반적 특성과 내적 일관성을 파악하기 위하여 변수들의 평균, 표준편차 및 Cronbach's  $\alpha$  계수를 산출하여 확인하였다. 주로 변인들의 상관관계를 탐색하기 위해 상관분석을 실시하여 Pearson의 상관계수를 파악하였다.

그후, 독립변수인 자아개념이, 종속변수인 쓰기 불안, 쓰기 성적에 어떠한 영향을 미치고, 쓰기 불안이 쓰기 성적에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보기 위하여 단순회귀분석과 다중회귀분석을 실시하여 결과를 분석하였다. 마지막으로 이상적 자아와 쓰기 성적 사이에서 쓰기 불안의 매개효과 검증을 위해 SPSS PROCESS Macro 4.3의 모델 4번을 활용했다. 그리고 샘플을 5,000개, 신뢰구간을 95%로 설정하여 Bootstrapping을 통해서 통계적인 유의성을 검증하였다.

---

6) 중국 현지 학습자의 편의를 고려하여, 구글 폼과 问卷星(WJX)을 활용하여 설문조사를 진행하였다.

7) 공신력 있는 쓰기 성적을 수집하기 위해 TOPIK 성적을 수집하였는데, 일반적으로 한국어 학습자가 TOPIK에 수차례 응시하는 것이 아니어서 수집된 성적은 1회분이다.

### III. 연구 결과

#### 1. 기술 통계 및 신뢰도 분석

수집된 자료의 내적 일관성을 판단하기 위해 먼저 신뢰도 분석을 실시하였다. 주로 Cronbach's  $\alpha$ 를 산출하여 신뢰도를 판단하는데, 일반적으로 .70 이상이면 신뢰도가 양호한 것으로 판단한다. 자아개념과 쓰기 불안의 신뢰도 계수 Cronbach's  $\alpha$ 를 산출한 결과, 각각 .888과 .922로 모두 높은 수준을 보였다. 자아개념의 하위요인별의 Cronbach's  $\alpha$ 을 살펴보면, 이상적 자아는 .866, 필연적 자아는 .850, L2 학습 경험은 .923으로 모두 .70을 넘었다. 이는 본 연구에서 자아개념의 하위요인별 내적 일관성도 높은 수준임을 나타낸다. 또한, 쓰기 불안의 하위요인들도 신체 불안 .879, 사고 불안 .809, 표현 불안 .774, 평가비교 불안 .840, 회피 행동 .827로 모두 양호한 수준으로 나타났다. 따라서 신뢰도를 떨어뜨리는 문항이 없다고 판단되어, 문항을 제거하지 않고 분석을 실시하였다.

다음으로, 수집된 자료의 평균값과 표준편차를 분석하였다. 자아개념을 살펴보면, 전체 평균값은 3.17로 중간값 2.5보다 높은 수준이었다. 요인별 평균값을 보면 L2 학습 경험( $M=3.68$ ,  $SD=.93$ ), 이상적 자아( $M=3.32$ ,  $SD=.83$ ), 필연적 자아( $M=2.52$ ,  $SD=.94$ )의 순으로 나타났다. 특히, 필연적 자아의 평균이 이상적 자아보다 0.80 더 낮은 것으로 나타났다. 연구 참여자들은 평균적으로 타인에 의해 설정된 자아보다 본인 스스로 설정한 자아를 더 높게 인식하였다. 이는 한국어 사용에 대해 타인보다 자신이 설정한 자아가 더 중요하다는 학습자의 인식을 반영한 결과이다.

쓰기 불안의 평균값은 3.27로 높게 나타났다. 이는 연구 참여자들이 글쓰기를 시작하는 데 큰 어려움을 느끼고 있음을 의미한다. 쓰기 불안의 하위요인별 분석 결과는 표현 불안( $M=3.52$ ,  $SD=.75$ ), 회피 행동( $M=3.42$ ,

SD=.79), 평가비교 불안(M=3.22, SD=.91), 사고 불안(M=3.15, SD=.83), 신체 불안(M=2.98, SD=.98)의 순으로 나타났다. 이러한 결과는 연구 참여자들이 쓰기 과정에서 주로 문법이나 형식 등에 대한 불안인 표현 불안을 가장 많이 느끼고 있음을 보여준다.

마지막으로, 쓰기 성적을 살펴보면 평균값은 56.43점이며, 표준편차는 15.50이었다. 높은 표준편차는 연구 참여자들 간의 성적 편차가 크다는 것을 보여주며, 이는 쓰기 능력에 있어 개인차가 크다는 것을 시사한다.

〈표 4〉 자아개념, 쓰기 불안, 쓰기 성적의 요인별 기본값과 신뢰도

| 변수    | 하위요인     | 문항 수 | N   | 평균(M) | 표준편차(SD) | Cronbach's α |
|-------|----------|------|-----|-------|----------|--------------|
| 자아개념  | 이상적 자아   | 6    | 145 | 3.32  | .83      | .866         |
|       | 필연적 자아   | 6    | 145 | 2.52  | .94      | .850         |
|       | L2 학습 경험 | 6    | 145 | 3.68  | .93      | .923         |
|       | 전체       | 18   | 145 | 3.17  | .67      | .888         |
| 쓰기 불안 | 신체 불안    | 4    | 145 | 2.98  | .98      | .879         |
|       | 사고 불안    | 4    | 145 | 3.15  | .83      | .809         |
|       | 표현 불안    | 4    | 145 | 3.52  | .75      | .774         |
|       | 평가비교 불안  | 4    | 145 | 3.22  | .91      | .840         |
|       | 회피 행동    | 5    | 145 | 3.42  | .79      | .827         |
|       | 전체       | 21   | 145 | 3.27  | .66      | .922         |
| 쓰기 성적 |          | 1    | 145 | 56.43 | 15.50    |              |

## 2. 주요 변인들의 상관관계 분석

주요 변인들의 상대적 영향력을 파악하기 위해 Pearson의 상관관계 분석을 실시하였고, 이에 대한 결과는 〈표 5〉와 같다.

〈표 5〉 주요 변인들의 상관관계(N=145)

|                   | 1       | 2      | 3       | 4       | 5       | 6       | 7      | 8       | 9      | 10      | 11 |
|-------------------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|--------|---------|----|
| 1.<br>이상적 자아      | 1       |        |         |         |         |         |        |         |        |         |    |
| 2.<br>필연적 자아      | .192*   | 1      |         |         |         |         |        |         |        |         |    |
| 3.<br>L2 학습<br>경험 | .429**  | .352** | 1       |         |         |         |        |         |        |         |    |
| 4.<br>신체 불안       | -0.115  | .195*  | -0.010  | 1       |         |         |        |         |        |         |    |
| 5.<br>사고 불안       | -.202*  | 0.066  | -0.018  | .630**  | 1       |         |        |         |        |         |    |
| 6.<br>표현 불안       | -.290** | -0.115 | -0.086  | .450**  | .697**  | 1       |        |         |        |         |    |
| 7.<br>평가비교<br>불안  | -.276** | 0.011  | 0.020   | .483**  | .494**  | .477**  | 1      |         |        |         |    |
| 8.<br>회피 행동       | -.355** | 0.034  | -.268** | .393**  | .536**  | .595**  | .388** | 1       |        |         |    |
| 9.<br>자아개념        | .703**  | .712** | .807**  | .039    | -.061   | -.214** | -.100  | -.255** | 1      |         |    |
| 10.<br>쓰기 불안      | -.317** | 0.058  | -0.097  | .769**  | .849**  | .804**  | .730** | .754**  | -0.149 | 1       |    |
| 11.<br>쓰기 성적      | .281**  | -0.036 | .170*   | -.243** | -.548** | -.639** | -.208* | -.405** | .178*  | -.508** | 1  |

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

쓰기 성적을 중심으로 보면, 자아개념과 쓰기 성적은 통계적으로 유의한 정(+)적 상관관계를 보였고( $r = .178$ ,  $p < .05$ ), 쓰기 불안과 쓰기 성적은 유의한 부(-)적 상관관계를 보였으며( $r = -.508$ ,  $p < .01$ ), 후자는 전자보다 영향력이 더 크다는 것을 확인할 수 있다. 구체적으로 쓰기 불안의 하위요인인

표현 불안( $r = -.639, p < .01$ )과는 가장 높은 부(-)적 상관관계를 보였으며, 사고 불안( $r = -.548, p < .01$ ), 회피 행동( $r = -.405, p < .01$ ), 신체 불안( $r = -.243, p < .01$ ), 평가비교 불안( $r = -.208, p < .05$ )과 모두 유의한 부(-)적 상관관계를 보였다. 자아개념의 하위요인인 이상적 자아( $r = .281, p < .01$ )와는 가장 높은 정(+)적 상관관계를 나타냈고, L2 학습 경험( $r = .170, p < .05$ )과는 유의한 정(+)적 상관관계를 보였으며, 필연적 자아와는 유의한 상관관계를 보이지 않았다.

자아개념과 쓰기 불안의 상관관계를 살펴보면, 유의한 상관관계를 보여주지 않았다( $p > .05$ ). 하위요인으로 보면, 자아개념은 회피 행동( $r = -.255, p < .01$ ), 표현 불안( $r = -.214, p < .01$ )과 부(-)적 상관관계를 나타냈다. 반면에 신체 불안, 사고 불안, 평가비교 불안과 자아개념은 유의한 상관관계를 보여주지 않았다. 쓰기 불안은 이상적 자아( $r = -.317, p < .01$ )와만 부(-)적 상관관계를 보였으며, 필연적 자아, L2 학습 경험과 유의한 상관관계를 보이지 않았다.

### 3. 회귀분석

#### 1) 자아개념이 쓰기 불안에 미치는 영향

자아개념이 쓰기 불안에 영향을 미치는지 알아보기 위해 단순회귀분석을 실시하였다. 결과는 <표 6>과 같다. 자아개념이 쓰기 불안에 미치는 영향은  $\beta = -.149 (p > .05)$ 로 통계적으로 유의하지 않았다.

〈표 6〉 자아개념이 쓰기 불안에 미치는 영향(N=145)

| 종속변수                | 독립변수 | 비표준화 계수 |      | 표준화 계수     | t      | p    |
|---------------------|------|---------|------|------------|--------|------|
|                     |      | B       | SE   | $\beta$    |        |      |
| 쓰기 불안               | 자아개념 | -.147   | .082 | -.149      | -1.800 | .074 |
| F                   |      |         |      | 3.239      |        |      |
| $R^2$ (adj. $R^2$ ) |      |         |      | .022(.015) |        |      |
| Durbin-Watson       |      |         |      | 2.030      |        |      |

또한, 자아개념의 하위요인인 이상적 자아, 필연적 자아, L2 학습 경험 이 쓰기 불안에 어떠한 영향을 미치는지에 대하여 다중회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 회귀모형은 통계적으로 유의하게 나타났으며( $F=6.12$ ,  $p<.01$ ),  $R=.339$ 로 자아개념의 3개 하위요인은 쓰기 불안 간의 상관관계가 유의미하나 수정된  $R^2$ 은 .096으로 설명력이 낮은 수준으로 분석되었다. 다중회귀 방정식의 예측력을 높이기 위해서는 독립변수들 사이의 상관은 낮아야 한다. 이때 다중공선성 지표인 공차(TOL)와 분산팽창계수(VIF)로 판단할 수 있고, 각각 1에 근접하면 다중공선성이 없다고 판단하며, VIF가 10 이상이면 다중공선성이 있는 것으로 간주한다(성태제, 2019). 〈표 7〉에서 볼 수 있듯이, 이 모형의 공차는 0.1이상, 분산팽창계수는 10 미만으로 다중공선성 문제가 없음을 확인할 수 있다. 또한, 이 모형의 Durbin-Watson 값은 2.068로 2에 근접하여 잔차의 독립성을 충족한다고 할 수 있다.

회귀계수의 유의성을 검증한 결과, 이상적 자아는 쓰기 불안에 유의하게 부(-)적의 영향을 미치는 것으로 나타났다( $\beta = -.343$ ,  $p<.01$ ). 또한 B가 -.274이므로 이상적 자아가 1단위가 증가하면 쓰기 불안은 .274만큼 감소하는 것으로 나타났다. 반면, 필연적 자아와 L2 학습 경험은 모두  $p>.05$ 이므로 유의확률이 통계적으로 유의하다고 보기 어렵다.

〈표 7〉 자아개념의 하위요인이 쓰기 불안에 미치는 영향(N=145)

| 종속<br>변수              | 독립변수     | 비표준화 계수 |      | 표준화<br>계수  | t(p)     | 공선성 통계량 |       |
|-----------------------|----------|---------|------|------------|----------|---------|-------|
|                       |          | B       | SE   | β          |          | TOL     | VIF   |
| 쓰기<br>불안              | (상수)     | 3.941   | .260 |            | 15.131** |         |       |
|                       | 이상적 자아   | -.274   | .070 | -.343      | -3.913** | .814    | 1.228 |
|                       | 필연적 자아   | .085    | .059 | .121       | 1.433    | .874    | 1.144 |
|                       | L2 학습 경험 | .005    | .065 | .008       | .082     | .741    | 1.350 |
| F(p)                  |          |         |      | 6.120**    |          |         |       |
| $R^2(\text{adj.}R^2)$ |          |         |      | .115(.096) |          |         |       |
| Durbin-Watson         |          |         |      | 2.068      |          |         |       |

\*p<.05, \*\*p<.01

2) 자아개념이 쓰기 성적에 미치는 영향

자아개념이 쓰기 성적에 미치는 영향을 검증하기 위해 단순회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 이 회귀모형은 통계적으로 유의하게 나타났으며 ( $F=4.683$ ,  $p<.05$ ), 쓰기 성적의 총변화량의 3.2%( $\text{adj.}R^2=.025$ )가 자아개념에 의해 설명되고 있다. 한편, Durbin-Watson 통계량은 2.053으로 2에 근접한 값을 보여 잔차의 독립성 가정에 문제는 없는 것으로 평가되었다. 회귀계수의 유의성을 검증한 결과, 자아개념이 쓰기 성적에 유의한 정(+)적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

〈표 8〉 자아개념이 쓰기 성적에 미치는 영향(N=145)

| 종속<br>변수 | 독립<br>변수 | 비표준화 계수 |       | 표준화 계수 | t     | p    |
|----------|----------|---------|-------|--------|-------|------|
|          |          | B       | SE    | β      |       |      |
| 쓰기 성적    | 자아개념     | 4.143   | 1.914 | .178   | 2.164 | .032 |
| F(p)     |          |         |       | 4.683* |       |      |

|                       |            |
|-----------------------|------------|
| $R^2(\text{adj.}R^2)$ | .032(.025) |
| Durbin-Watson         | 2.053      |

\*p<.05, \*\*p<.01

자아개념 세 개의 하위요인을 독립변수로 쓰기 성적을 예측하는 모형에 대한 통계적 유의성 검정 결과,  $F=4.927(p<.01)$ 로 통계적으로 유의하게 나타났으며, 설명력은 약 9.5%( $\text{adj.}R^2=.076$ )로 나타났다. VIF 값이 모두 10보다 상당히 작으므로 다중공선성 문제는 없다고 판단할 수 있으며, Durbin-Watson 값은 2.031로 2에 근접하므로 잔차의 독립성 가정을 위반하지 않은 것으로 평가할 수 있다. 회귀계수를 살펴보면, 이상적 자아만이 쓰기 성적에 정(+)적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다( $\beta=.261, p<.01$ ). 이상적 자아의 점수가 1단위가 증가할 때, 쓰기 성적은 4.895점을 증가하는 것으로 분석되었다( $B=4.895$ ).

〈표 9〉 자아개념의 하위요인이 쓰기 성적에 미치는 영향( $N=145$ )

| 종속 변수                 | 독립 변수    | 비표준화 계수 |       | 표준화 계수     | t(p)    | 공선성 통계량 |       |
|-----------------------|----------|---------|-------|------------|---------|---------|-------|
|                       |          | B       | SE    | $\beta$    |         | TOL     | VIF   |
| 쓰기 성적                 | (상수)     | 39.046  | 6.194 |            | 6.304** |         |       |
|                       | 이상적 자아   | 4.895   | 1.664 | .261       | 2.941** | .814    | 1.228 |
|                       | 필연적 자아   | -2.010  | 1.415 | -.122      | -1.421  | .874    | 1.144 |
|                       | L2 학습 경험 | 1.683   | 1.554 | .101       | 1.083   | .741    | 1.350 |
| F(p)                  |          |         |       | 4.927**    |         |         |       |
| $R^2(\text{adj.}R^2)$ |          |         |       | .095(.076) |         |         |       |
| Durbin-Watson         |          |         |       | 2.031      |         |         |       |

\*p<.05, \*\*p<.01

3) 쓰기 불안이 쓰기 성적에 미치는 영향

〈표 10〉에서 볼 수 있듯이, 쓰기 불안을 독립변수, 쓰기 성적을 종속변수로 단순회귀분석을 통해  $F=49.649$ ,  $p<.01$ ,  $R^2=.258$ (adj. $R^2=.253$ )의 결과가 산출되었다. 이는 연구 참여자의 쓰기 불안이 쓰기 성적의 총변화량 약 25.8%를 설명할 수 있음을 의미한다. Durbin-Watson 값은 1.757로 잔차의 독립성 가정에도 문제가 없는 것을 확인하였다. 또한, 쓰기 불안이 쓰기 성적에 부(-)적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며( $B=-11.937$ ,  $\beta=-.508$ ,  $p<.01$ ), 쓰기 불안이 1단위를 증가하면 쓰기 성적은 11.937점이 감소한다고 볼 수 있다.

〈표 10〉 쓰기 불안이 쓰기 성적에 미치는 영향(N=145)

| 종속<br>변수            | 독립<br>변수 | 비표준화 계수 |       | 표준화 계수     | t      | p    |
|---------------------|----------|---------|-------|------------|--------|------|
|                     |          | B       | SE    | $\beta$    |        |      |
| 쓰기 성적               | 쓰기 불안    | -11.937 | 1.694 | -.508      | -7.046 | .000 |
| F(p)                |          |         |       | 49.649**   |        |      |
| $R^2$ (adj. $R^2$ ) |          |         |       | .258(.253) |        |      |
| Durbin-Watson       |          |         |       | 1.757      |        |      |

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

다음으로, 쓰기 불안 다섯 개의 하위요인이 쓰기 성적에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 분석 결과,  $F=23.961$ ( $p<.01$ )로 이 회귀모형이 적합하다고 할 수 있다.  $R^2=.463$ (adj.  $R^2=.444$ )로 이 회귀모형의 설명력은 약 46.3%로 평가된다. 회귀계수의 유의성 검증 결과, 사고 불안( $\beta=-.326$ ,  $p<.01$ )과 표현 불안( $\beta=-5.584$ ,  $p<.01$ )은 쓰기 성적에 유의한 부(-)적의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 사고 불안과 표현 불안이 높아질수록 쓰기 성적이 낮아지는 것으로 평가되었

다. 더불어, 사고 불안과 표현 불안이 1단위가 증가할 때, 쓰기 성적이 각각 6.128, 10.944점이 감소하는 것으로 나타났다.

사고 불안과 표현 불안 중 어느 쪽이 쓰기 성적에 더 큰 영향을 미치는지 알아보기 위해 표준화 계수  $\beta$  값을 비교하였다. 사고 불안  $\beta = -.326$ , 표현 불안  $\beta = -.528$ 로 표현 불안이 사고 불안보다 상대적으로 높은 영향을 쓰기 성적에 미친다고 할 수 있다.

〈표 11〉 쓰기 불안의 하위요인이 쓰기 성적에 미치는 영향(N=145)

| 종속 변수               | 독립 변수   | 비표준화 계수 |       | 표준화 계수     | t(p)     | 공선성 통계량 |       |
|---------------------|---------|---------|-------|------------|----------|---------|-------|
|                     |         | B       | SE    | $\beta$    |          | TOL     | VIF   |
| 쓰기 성적               | (상수)    | 101.453 | 5.134 |            | 19.760** |         |       |
|                     | 신체 불안   | 2.219   | 1.316 | .140       | 1.686    | .561    | 1.782 |
|                     | 사고 불안   | -6.128  | 1.901 | -.326      | -3.224** | .377    | 2.651 |
|                     | 표현 불안   | -10.944 | 1.960 | -.528      | -5.584** | .433    | 2.312 |
|                     | 평가비교 불안 | 2.523   | 1.294 | .148       | 1.949    | .670    | 1.492 |
|                     | 회피 행동   | -.570   | 1.564 | -.029      | -.364    | .609    | 1.641 |
| F(p)                |         |         |       | 23.961**   |          |         |       |
| $R^2$ (adj. $R^2$ ) |         |         |       | .463(.444) |          |         |       |
| Durbin-Watson       |         |         |       | 1.854      |          |         |       |

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

#### 4. 매개효과 검증

SPSS PROCESS Macro 4.3의 모델 4를 이용하여 변수를 표준화하고 이상적 자아와 쓰기 성적 사이의 쓰기 불안의 매개효과를 검증하였다. 회귀 계수의 유의성을 검정하기 위하여 Bootstrapping (5,000회 반복 샘플링)을

실시하였고, 매개변수의 추정값과 95%의 신뢰구간을 구하였다. 그 결과는 <표 12>와 같다.

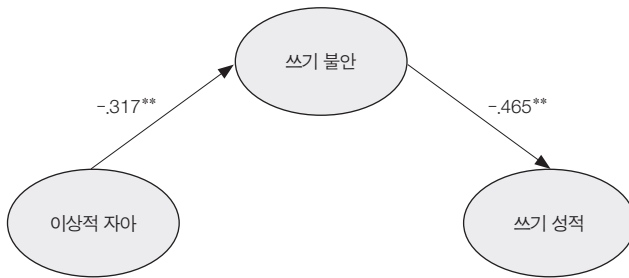
<표 12> 이상적 자아와 쓰기 성적 사이에서 쓰기 불안의 매개효과 분석(N=145)

| 매개효과 검증                |        |          |          |          |       |       |       |
|------------------------|--------|----------|----------|----------|-------|-------|-------|
| 종속변수                   | 독립변수   | coeffect | se       | t        | p     | LLCI  | ULCI  |
| 쓰기 불안                  | 이상적 자아 | -.317    | .079     | -3.997   | .000  | -.474 | -.160 |
| 쓰기 성적                  | 이상적 자아 | .133     | .075     | 1.769    | .079  | -.016 | .283  |
|                        | 쓰기 불안  | -.465    | .075     | -6.172   | .000  | -.614 | -.316 |
| 전체 효과, 직접 효과           |        |          |          |          |       |       |       |
| 구분                     | Effect | se       | t        | p        | LLCI  | ULCI  |       |
| 전체 효과                  | .281   | .080     | 3.501    | .000     | .122  | .440  |       |
| 직접 효과                  | .133   | .075     | 1.769    | .079     | -.016 | .283  |       |
| 매개효과                   |        |          |          |          |       |       |       |
| 경로                     | Effect | Boot SE  | BootLLCI | BootULCI |       |       |       |
| 이상적 자아 → 쓰기 불안 → 쓰기 성적 | .148   | .044     | .062     | .237     |       |       |       |

이상적 자아와 쓰기 성적 사이에서 쓰기 불안의 매개효과 분석한 결과, 이상적 자아가 쓰기 불안에 유의미한 부(-)적 예측 효과를 보였고( $t = -3.997, p < 0.01$ ), 쓰기 불안이 쓰기 성적에도 유의미한 부(-)적 예측 효과를 보였으나( $t = -6.172, p < 0.01$ ), 이상적 자아는 쓰기 성적에 대해 유의하지 않은 회귀계수를 도출하였다( $t = 1.769, p = 0.079$ ). 더불어, 95% 신뢰구간에서 하한값(LLCI)과 상한값(ULCI)이 전체 효과는 [.122, .440], 매개효과는 [.062, .237]로 모두 0을 포함하지 않으므로 매개효과가 있음을 확인할 수 있다. 또한, 김하형(2019)에 따르면 전체 효과와 통계적으로 유의하고, 직접 효과가

유의하지 않다면 해당 모형을 완전매개 모형으로 판단할 수 있다. 본 연구의 직접 효과는 .079로 .05를 넘어 유의하지 않으므로 완전매개효과를 보여준다. 즉, 이상적 자아가 직접적으로 쓰기 성적에 영향을 미치지 않고 쓰기 불안을 통해 간접적으로만 영향을 미친다는 것이다. 이상적 자아가 긍정적인일 수록 쓰기 불안을 덜 느끼고, 쓰기 불안의 감소는 쓰기 성적의 향상으로 이어진다.

매개효과 분석 결과에 근거하여 매개효과 모형을 제시하면 다음과 같다 (〈그림 1〉).



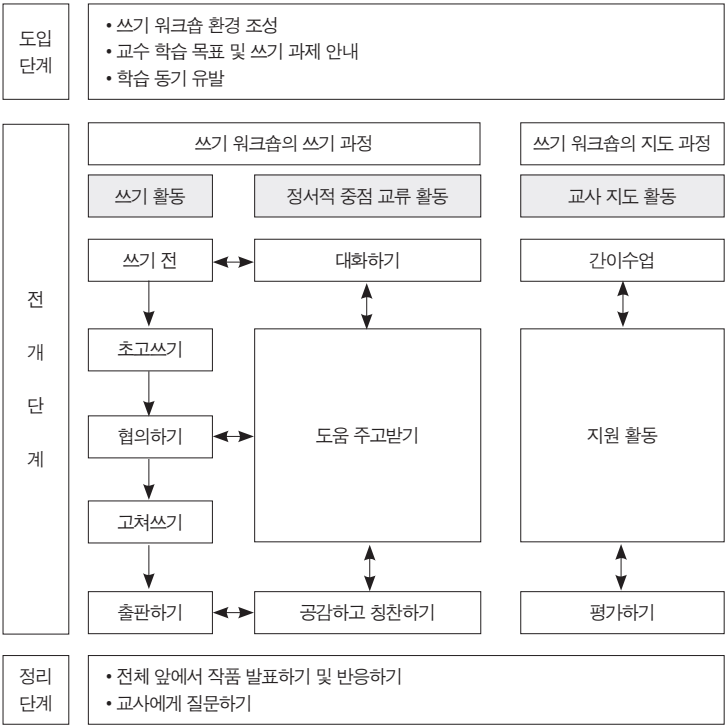
〈그림 1〉 매개효과 모형

## IV. 내용·언어 통합 쓰기 워크숍의 교수·학습 모형

### 1. 교수·학습 모형의 재구성

홍진주(2015)는 쓰기 워크숍 모형이 쓰기 불안을 감소시키는 효과적인 쓰기 교수·학습 모형임을 입증하였다. 쓰기 워크숍은 여러 명의 학생이 공동체를 이루어 구성된 간 협의와 조력을 주고받으며 쓰기 과정을 함께 진행하면서 공동의 쓰기 과제를 해결해 가는 방식이다(홍진주, 2015: 18). 이 모형

은 쓰기의 과정과 결과의 균형을 추구하고, 개인과 쓰기 공동체 간의 상호작용을 중시하며 실제적 쓰기를 지향한다. <그림 2>에서 볼 수 있듯이 기존의 인지적 과정 중심 쓰기 워크숍과 달리, 과정 전반에 이루어지는 정서적 교류를 강조한다. 또한, 활동에서 완성된 글뿐만 아니라 글을 작성하는 과정에서 겪는 어려움과 보람 등 다양한 감정까지 공유하고 평가한다.



<그림 2> 쓰기 불안 감소를 위한 쓰기 워크숍의 교수·학습 모형 (홍진주, 2015)

그러나 홍진주(2015)의 쓰기 불안 감소를 위한 쓰기 워크숍의 교수·학습 모형을 중국인 한국어 학습자를 대상으로 하는 교육 방안으로 적용하려 할 때, 다음과 같은 한계가 있다.

첫째, 중국인 한국어 학습자의 실제 쓰기 과정이 반영되어 있지 않다.

대부분의 중국인 학습자에게 한국어는 외국어이며, 학습자들은 실제 외국어 쓰기 과정에서 맞춤법 검사기, 사전, 번역기, 생성형 AI 도구 등 다양한 도구를 자주 사용하게 마련이다. 더불어 다른 언어권의 언어 능력 시험을 살펴보면, 사전을 쓸 수 있는 외국어 언어시험도 있다. 예를 들면, 외국어로서 러시아어 시험인 토르플(TORFL) 쓰기 영역에서는 기초단계부터 공인 3단계<sup>8)</sup>까지 사전을 사용할 수 있다(정막래, 2013). 이러한 관점에서 볼 때, 외국어 학습 과정에서 사전 등의 도구 사용은 완전히 비판받아야 할 행동이 아니다. 이미 일정한 어휘와 문법을 습득한 중·고급 학습자에게는 실제 작문 상황을 고려하여 교육해야 한다. 따라서 실제적 글쓰기를 지향하는 쓰기 모형에서 사전 등 도구 활용에 대한 태도 및 기술도 포함할 수 있다는 시사점을 얻을 수 있다. 또한, 3장의 연구 결과에 따르면, 연구 참여자인 중국인 중·고급 학습자의 표현 불안이 제일 높은 불안 수준임을 알 수 있다. 이에 사전 등 도구를 활용함으로써, 문법 및 문형 등 표현에 대한 불안을 감소시킬 수 있다고 판단된다.

둘째, 홍진주(2015)에서 권장하는 쓰기 위크숍 모형은 공동의 쓰기 과제를 해결하는 과정이므로 학습자 개개인의 ‘독립적 글쓰기’ 능력을 향상하는 데 한계가 있다. 여기서 말하는 독립적 글쓰기는 외부의 도움을 전혀 받지 않는 것을 의미하는 것이 아니고, 도움을 받는 과정에서도 주체 의식을 가지고 동료나 교사의 피드백을 비판적이고 창의적으로 수용할 수 있는 능력이다. 이러한 실제 상황에서의 독립적 글쓰기 능력을 함양하기 위해서는 협력적인 활동뿐만 아니라 개별적인 사고와 성찰의 기회를 주고 재구성하는 환경을 제공하는 균형 있는 접근이 필요하다. 또한 지도에 있어서 교사로부터 학생으로 학습의 책임을 점진적으로 이양하는 것으로 이루어져야 한다.

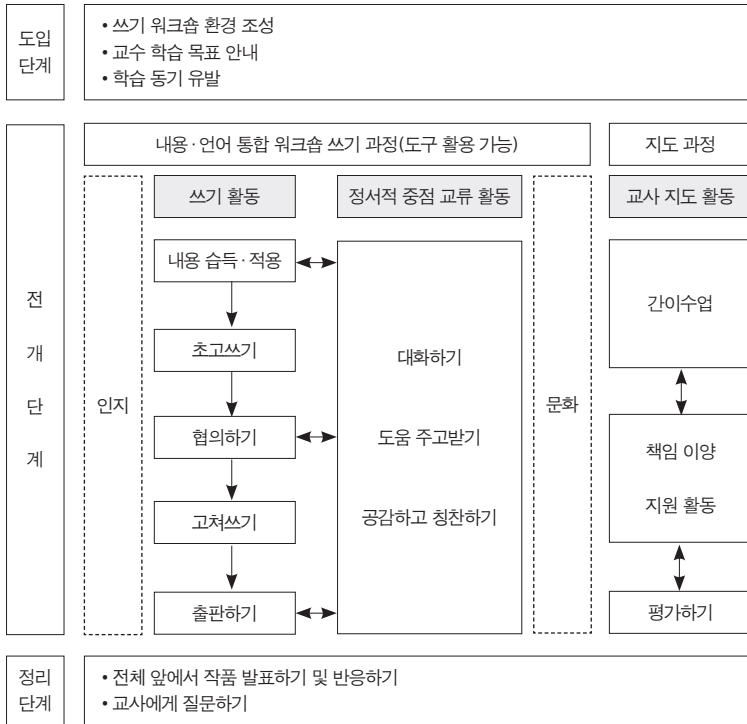
셋째, 교수·학습 내용은 쓰기 수행과 쓰기 태도에 중심을 두고 있고, 내용 지식이 약해 쓰기를 수행하기 어려운 학습자에게 도움을 주는 데 한계가

---

8) 3단계에서는 러러사전만 사용할 수 있다.

있다. 본 연구에서 중국인 중·고급 학습자의 사고 불안과 쓰기 성적의 상관관계( $r = -.548, p < .01$ )는 매우 높게 나타났고, 이러한 사고 불안을 감소하기 위해 쓰기 수행에 있어서 내용 생산 전략 및 내용 조직 전략 등의 교육이 필요할 뿐만 아니라, 쓰기 주제에 관한 내용 지식을 습득하고 적용할 수 있도록 설계하여야 한다.

이러한 한계점을 해결하기 위해서 내용·언어 통합 수업(CLIL, Content and Language Integrated Learning)을 도입하고자 한다. CLIL은 1995년 유럽 위원회가 외국어 교육 활성화를 위해 채택한 외국어 교육 정책에서 나왔으며 비언어 주제를 학습자의 모국어가 아닌 부가적 언어로 가르치되 언어 학습과 내용 학습이 모두 이루어지는 외국어 교육 접근법이다(임희정, 2022). 전통적인 외국어 교육은 언어에 중점을 두는 반면, CLIL은 외국어를 매개로 하는 내용 지식에 중점을 두기 때문에 CLIL은 상대적으로 외국어에 대한 불안감이 낮은 것으로 간주된다(Muñoz, 2002). 그는 CLIL에서 학습자의 낮은 불안 수준이 마스크 효과(mask effect) 때문이며, CLIL 수업은 학습자의 실제 외국어 수준을 숨기는 마스크와 같은 역할을 하여 학습자가 언어 실수에 대해 걱정할 필요가 없다고 주장한다. Coyle(1999)은 CLIL 교육의 실재를 바탕으로 의사소통(Communication), 내용(Content), 인지(Cognition), 문화(Culture)라는 4Cs의 틀을 제안했다. 의사소통은 학습의 매개체인 언어를 통해 교과 내용을 학습하는 동시 수업 매개체인 언어에 대한 학습을 말하며, 내용은 교과 내용과 관련된 주제 지식을 말한다. 인지는 학습자가 정보를 추상적인 사고로 내면화하는 과정을 말하며, 이는 이해, 평가, 비판, 성찰, 창조 등을 포함한다. 문화는 학습자가 언어를 매개로 다른 문화를 이해함으로써 문화적 시각을 넓히고 문화적 리터러시를 함양하는 것을 의미한다. 따라서 본 연구는 내용·언어 통합의 외국어 수업 형식과 쓰기 워크숍의 교수·학습 방법을 결합하여 쓰기 불안을 감소할 수 있는 실제적인 글쓰기 교수·학습 모형을 <그림 3>과 같이 제시하고자 한다.



〈그림 3〉 내용·언어 통합 쓰기 워크숍의 교수·학습 모형

## 2. 내용·언어 통합 쓰기 워크숍의 실제

내용·언어 통합 쓰기 워크숍 교수·학습은 여러 단계 피드백을 거쳐 학습자의 쓰기 불안 감소뿐만 아니라 학습자의 이상적 자아 형성을 목표로 한다. 도입, 전개, 정리 모든 단계에서 학습자가 편안하고 자유롭게 교류할 수 있는 쓰기 환경 조성부터, 퇴고까지 학습자의 정서적 측면을 고려하여 다양한 활동을 구성하였다. 편안한 쓰기 분위기는 학습자가 쓰기에 대한 거부감, 아이디어 생산 시 동료와 함께 브레인스토밍 같은 활동을 통해 사고에 대한 불안, 수업 시간에는 교정 지향적인 평가보다는 교사와 동료의 칭찬, 조언, 격려를 위주로 피드백을 제공함으로써 평가에 대한 초조함 등 여러 방면을

줄일 수 있다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

도입 단계에서는 쓰기 워크숍 환경 조성, 교수·학습 목표 안내, 학습 동기 유발 등이 이루어진다. 이 연구는 학습자의 이상적인 자아 형성과 쓰기 불안 감소에 중점을 두고 있으며, 학습자들이 쓰기 과정에서 문제에 부딪힐 때 편안하고 자유롭게 교류할 수 있는 환경을 조성하는 것이 중요하다. 이는 기존의 엄숙하고 학습자들이 조용히 쓰기를 수행하는 수업 분위기와는 다르다. 책상은 U형으로 배치하며<sup>9)</sup> 학습자들은 3~4명을 소그룹으로 구성한다. 그리고 사전 자료, 읽기 자료, 컴퓨터 등 쓰기 수행에 필요한 도구가 배치되어야 하며, 학습자의 쓰기 작품을 공표할 수 있도록 교실 내 게시판이나 사이버캠퍼스 일반 게시판 공간을 제공해야 한다. 또한, 교수·학습 목표 안내와 학습자의 동기를 유발할 수 있는 다양한 활동을 마련한다.

전개 단계에서 첫 번째 쓰기 활동은 내용 습득 및 적용이다. 기존의 한국어 쓰기 교육은 어휘, 문법, 맞춤법 등에 대해 정오 위주의 피드백을 주어 학습자가 쓰기 과정에서 표현의 부담을 느끼게 한다. 그러나 외국어로서의 한국어 쓰기 수행 시 표현보다 독자에게 전달할 메시지, 즉 내용에 중점을 두면 표현의 부담을 덜 느끼게 할 수 있다. 고급 어휘나 문법을 알고 있어도 내용이 부족하면 쓰기 자체가 어렵다. 따라서 교사는 지도 활동에서 쓰기 전략이나 정서적 교류 활동 안내에만 그치지 않고, 학습자에게 내용 지식도 가르쳐야 한다. 학습자는 내용을 습득한 후 이를 쓰기에 반영하여 적용할 수 있어야 한다.

쓰기 활동을 본격적으로 수행하기 전에 학습자는 주제, 장르, 독자를 고려하는 과정을 거친다. 이때 학습자는 주제를 정하기 위해 자료를 탐색하거나, 교사가 브레인스토밍과 같은 전략을 시범하는 간이 수업이 이루어진다. 학습자는 소그룹에서 다른 구성원들과 대화하며 아이디어를 생성하고 구체화한다. 구체화된 아이디어와 습득한 내용을 초고 쓰기 과정에 적용하며, 개

---

9) 최영오(2023)는 분단형 책상배치에 비해 U형 책상배치에서 학생들의 학습태도(집중도, 참여도, 이해도)가 더 높게 나타났다고 밝히고 있다.

별로 완성된 초고를 소그룹 내에서 서로 조언을 주고받아 보완하여 질 높은 결과물을 만들어낸다.

‘출판하기’란 책이나 잡지로 출간하는 것만을 의미하는 것은 아니다. 쓰기 교육에서 출판하기란 ‘완성된 글을 공표하는 일’로도 사용된다(황재웅, 2008). 학습자는 자신이 작성한 글을 소그룹이나 사이버캠퍼스 일반 게시판에 공유하고, 다른 학습자는 독자로서 글의 좋은 점을 칭찬한다. 또한, 학습자는 글을 쓰는 과정에서 느끼는 어려움이나 불안을 적극적으로 토로하고, 다른 학습자는 이에 공감해준다.

쓰기 전개 단계에서는 모든 쓰기 활동이 학습자들이 자유롭게 대화하고, 도움을 주고받으며, 공감하고 칭찬하는 등 정서적 중심의 교류 활동을 수반한다. 외국어로서의 한국어 쓰기는 표현보다는 내용이 더 중요하기에 학습자는 ‘틀려도 괜찮다’라는 인식을 가져야 하며, 쓰기 과정에서 컴퓨터나 사전 등의 도구를 활용할 수 있다.

한국어 쓰기 교육에서는 주로 학습자가 독립적으로 한 편의 글을 완성하는 경우가 대부분이다. 본 연구의 쓰기 워크숍에서도 공동체가 한 편의 글을 완성하도록 하기보다 학습자가 개인별로 한 편의 글을 완성하도록 하면서 필요에 따라 소그룹 구성원이나 교사에게 도움을 요청하도록 하였다. 학습자가 독립적으로 쓰기를 완성할 수 있도록, 쓰기의 주도권이 교사에게서 학습자로 점차 이양되어야 한다. 이는 책임 이양을 의미하며, Fisher & Frey(2021)는 이를 “① I do it. ② We do it. ③ You do it together. ④ You do it alone.” 네 단계로 설명했다. 교사는 쓰기 과정에서 학습자에게 설명하고 시범을 보여주며, 점차 학습자가 주도권을 갖게 하여 학습자를 관찰하고 지원하는 역할을 한다. 마지막으로 교사는 평가 과정에서 학습자의 틀린 부분이나 표현이 잘 안 되는 부분을 교정하기보다는 칭찬과 격려의 피드백을 주는 것이 중요하다.

‘인지’와 ‘문화’는 내용·언어 통합 쓰기 워크숍 교수·학습의 중요한 요소이다. CLIL(4Cs) 모형에서 ‘인지’는 학습자의 비판적 사고를 요구한다. 즉

쓰기 워크숍 과정에서 학습자는 자신이 쓴 글에 대해 주도권을 갖고 있으며, 동료와 교사가 주는 피드백을 무조건 수용하지 않고 비판적으로 분석한 후 능동적으로 수용한다. 그리고 ‘문화’는 ‘나와 다른 사람에 대한 인식, 세계 시민 의식’을 의미하며, 학습자는 외국어로서의 한국어가 의사소통의 도구임을 인식하고 내용을 전달할 수 있으면 충분하다는 것을 알아야 한다. 원어민처럼 한국어를 능숙하게 사용할 필요는 없다. 교사 역시 이 점을 인식해야 하며, 이는 학습자의 긍정적인 이상적 자아 형성에 도움이 될 것이다. 왜냐하면 학습자가 이 점을 인식해야 더욱 적절하고 객관적으로 한국어 학습이나 쓰기 목표를 설정할 수 있다.

정리 단계에서는 학습자가 자신의 글을 전체 앞에서 발표하며, 다른 학습자는 독자로서 글에 대해 적극적이고 긍정적으로 반응한다. 개인이나 소그룹에서 해결하지 못한 문제는 교사에게 질문하고 교사는 적절한 답안을 제공한다. 세부 활동 내용은 <표 13>과 같다.

<표 13> 내용·언어 통합 쓰기 워크숍 세부 활동

| 수업 단계                          | 쓰기 활동            | 정서적 중심<br>교류 활동                    | 세부 활동 내용                                                                                                                                |
|--------------------------------|------------------|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 도입                             | 환경 조성 및<br>과제 인식 | 관계<br>형성하기                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 쓰기 워크숍 활동을 위한 물리적 및 정서적 환경 조성</li> <li>• 학습 목표 안내</li> <li>• 학습 동기 유발</li> </ul>               |
| 전개<br>(도구 활용<br>가능)<br>(인지·문화) | 내용 습득·적용         | 대화하기<br>도움<br>주고받기<br>공감하고<br>칭찬하기 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 내용 간이 수업</li> </ul>                                                                            |
|                                | 쓰기 전             |                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 글의 주제, 목적, 독자 등에 대화하기</li> <li>• 쓰는 과정에서 대화하고, 문제점에 대해 서로 도움을 주고받기, 잘된 부분 서로 칭찬하기</li> </ul>   |
|                                | 초고 쓰기            |                                    |                                                                                                                                         |
|                                | 고쳐 쓰기            |                                    |                                                                                                                                         |
|                                | 출판하기             |                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 어려운 점을 토로하며, 동료들은 이에 대해 공감해 주고, 완성된 글에 대해 칭찬하기</li> </ul>                                      |
| 정리                             | 발표 및 반응          | 상호작용<br>하기                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 전체 앞에서 작품 발표하고 이에 대해 동료 반응하기</li> <li>• 소그룹에서 해결하지 못한 문제를 교사에게 질문하고, 교사는 이에 대해 조언하기</li> </ul> |

## V. 결론

쓰기는 사람이 문자로 자신의 생각이나 감정을 표현하는 행위이다. 한국어교육 현장에서는 고급 학습자조차 여전히 쓰기에 어려움을 겪고 있다. 이는 한국어교육이 학습자의 언어 능력, 즉 기능적인 측면에만 치우쳐 진행되면서 학습자의 정의적 교육을 간과한 결과라고 할 수 있다. 이런 관점을 고려하여 본 연구는 자아개념과 쓰기 불안의 관계를 밝히고, 자아개념과 쓰기 불안이 쓰기 성적에 미치는 영향을 확인하는 데 목적을 두었다. 이를 위해 중국인 중·고급 한국어 학습자의 145명의 설문 자료를 분석하였다. 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 자아개념은 쓰기 불안에 통계적으로 유의한 영향을 주지 못했으며, 그 하위 요인 중에서는 이상적 자아만이 쓰기 불안에 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 자아개념과 쓰기 성적의 관계에서도 이상적 자아만이 쓰기 성적에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

둘째, 쓰기 불안과 쓰기 성적의 연구 결과에 따르면, 쓰기 불안은 쓰기 성적에 부정적인 영향을 미친다. 쓰기 불안의 하위 요인 중 사고 불안과 표현 불안이 쓰기 성적에 영향을 끼친다.

셋째, 이상적 자아는 쓰기 성적에 유의한 영향을 미치지 않았으나, 이상적 자아와 쓰기 성적 사이에서 쓰기 불안의 매개효과가 검증되었다.

연구 결과에 따라 이상적 자아 형성과 쓰기 불안 감소에 중점을 둔 내용·언어 통합 쓰기 워크숍 교수·학습 모형을 제시하고, 세부적인 쓰기 활동 내용을 구성하여 제시하였다.

본 연구는 자아개념과 쓰기 불안의 관계, 쓰기 불안과 쓰기 성적의 관계를 확인하였다. 자아개념은 쓰기 성적에 직접적인 영향을 미치지 않았지만, 쓰기 불안이 자아개념과 쓰기 성적 사이에서 매개효과를 보인다는 연구 결과는 매우 의미가 크다. 한국어 학습자가 쓰기에 대해 불안을 명확하게 느끼

는 것을 확인하였고, 이를 감소시키고 학습자의 이상적 자아를 형성할 수 있도록 ‘내용·언어 통합 쓰기 워크숍’이라는 교수·학습 모형을 제안하였다.

학습자들은 쓰기에 대한 부담감을 크게 느끼며, 쓰기가 중요하다고 인식하면서도 쓰기가 어렵다고 생각한다. 그러나 지금까지 한국어 쓰기 교육은 주로 쓰기 능력 향상에 중점을 두어 진행되어 왔다. 쓰기 능력 향상도 중요하지만, 학습자의 정의적인 측면의 교육도 중요하게 다루어야 한다. 학습자의 긍정적인 자아개념 형성, 쓰기 불안 감소와 같은 정의적인 측면에 관한 연구가 앞으로도 꾸준히 진행되기를 기대한다.

\* 본 논문은 2024.7.31. 투고되었으며, 2024.8.9. 심사가 시작되어 2024.9.3. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 김경령(2016), 「한국어 학습자의 불안도와 쓰기 관련 변인들과의 상관관계 연구」, 『한국언어문 화학』 13(3), 29-68.
- 김보은(2019), 「한국어 쓰기 능력 향상을 위한 ‘쓰기 워크숍’ 활용 방안 연구」, 『인문사회 21』 10(6), 1041-1052.
- 김수경(2008), 「대화일지 쓰기가 귀국 한국어 학습자의 쓰기에 미치는 영향」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김용석(2016), 「외국어 학습자의 L2 자아개념(self-concept) 중 가능성 자아와 실제적 자아가 영어 학습에 미치는 효과」, 『Studies in English education』 21(3), 143-183.
- 김은혜(2018), 「제2 언어 동기적 자아체계와 자기조절능력이 중학생의 영어 학업 성취도에 미치는 영향」, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 김정현(2022), 「제2 언어 자아 체계와 영어 성취도: 한국 대학생 사례」, 『현대영어교육』 23(4), 52-64.
- 김태영(2013), 『영어 학습동기 연구의 최근 경향』, 서울: 한국문화사.
- 김하형(2019), 「비밀관적 매개효과 모형의 해석 방향 탐색」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 동효령(2021), 「중국 내 한국어 전공 학습자들의 한국어 쓰기 불안과 효능감에 관한 연구-모국어 쓰기 불안 및 쓰기 효능감과의 비교를 바탕으로」, 『한중인문학연구』 70, 95-119.
- 박정표(2019), 「고등학생의 L2 자아개념, 외국어 학습 불안감, 영어 학업 성취도 간의 관계」, 중앙대학교 석사학위논문.
- 박지미(2019), 「한국어 학습자의 쓰기불안 해소를 위한 말하기 활동 연계 방안 연구」, 한성대학교 석사학위논문.
- 성태제(2019), 『(SPSS 25.0/AMOS/HLM을 이용한) 알기 쉬운 통계분석』, 서울: 학지사.
- 송인섭(1999), 「자아개념의 이론·측정·변화」, 『教育心理研究』 13(4), 1-46.
- 송인섭(2001), 「자아개념의 多元性和 학업성취간 관계」, 『사회 교육과학연구』 5(1), 3-17.
- 신명선·장경완·이안용·류엔엔·류양(2020), 『토픽 모델링과 언어 네트워크 분석을 활용한 한국어교육 연구 동향』, 서울: 소통.
- 양문호(2018), 「한국어 학습자 쓰기 불안의 요인별 교수 방안 연구」, 배재대학교 석사학위논문.
- 왕훙범(2022), 「중국어권 학습자의 한국어 학습 동기에 대한 연구-동기적 자아 체계와 자기 효능감을 중심으로-」, 『언어와 문화』 18(3), 175-216.
- 유지윤(2021), 「한국어교육전공 외국인 대학원생의 제2언어 자아 변화 경험에 대한 내러티브 탐구」, 『선청어문』 48, 407-435.
- 이연정(2022), 「대학 신입생들의 글쓰기 불안에 관한 소고」, 『한성어문학』 47, 39-63.
- 임덕성·강동호(2015), 「제2 언어 자아체계에서 본 한국대학생의 영어 학습동기와 능력」, 『중등 영어교육』 8(2), 79-102.
- 임현정·맹은경(2017), 「L2 동기 자아체계 요인과 자아효능감이 초등학교 학생 영어능력에 미

- 치는 영향에 대한 경로 분석」, 『외국어교육연구』 24(4), 87-107.
- 임희정(2022), 「초등영어 내용 언어 통합(CLIL) 교재 모형 개발 연구」, 『한국초등교육』 33(1), 73-88.
- 장아남(2015), 「중국어 한국어 학습자의 제2언어 학습 동기, 불안 및 자아 분석 연구」, 경희대학교 석사학위논문.
- 장아남·김영주(2014), 「한국어 학습자의 L2 학습 동기, 불안 및 자아 간의 상관관계 연구」, 『외국어로로서의 한국어교육』 40, 310-337.
- 전형길(2016), 「한국어 학습자의 쓰기 불안에 관한 연구-모국어 쓰기 불안과 한국어 쓰기 불안 간의 관련성을 중심으로」, 『우리어문연구』 56, 381-409.
- 정막래(2013), 「토르플(TORFL) 시행 현황 및 발전 방안」, 『슬라브어 연구』 18(2), 185-198.
- 조건휘(2019), 「학문 목적 한국어 학습자의 쓰기 불안과 오류와의 상관관계 연구」, 경희대학교 석사학위논문.
- 조인(2016), 「중국어 학습자의 쓰기 불안 연구」, 경희대학교 석사학위논문.
- 조인·김영주(2015), 「중국어 학습자의 쓰기 불안 연구」, 『인문학논총』 38, 95-122.
- 주월량(2023), 「학문 목적 한국어 학습자의 한국어 쓰기 태도 연구」, 『반교어문연구』 63, 185-208.
- 최숙기(2011), 「Rasch 평정척도 모형을 이용한 쓰기불안 척도 분석」, 『새국어교육』 87, 273-301.
- 최영오(2023), 「강의실 리모델링을 통한 학생 수업 참여도 향상 실험연구-책상배치 방식을 중심으로-」, 『대한건축학회연합논문집』 25(6), 55-62.
- 한우선(2021), 「한국어 학습자의 동기적 자아체계와 학업 성취도의 관계」, 경희대학교 석사학위논문.
- 홍진주(2015), 「쓰기 워크숍을 활용한 쓰기 불안 감소 지도 방안 연구」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 황재웅(2008), 「쓰기 워크숍에 의한 작문 교육 방안」, 『국어교육』 127, 163-193.
- Brown, H. (2007), 『외국어 교수·학습의 원리』, 이홍수·박주경·이병민(역), 서울: Pearson Education Korea(원서출판 2007).
- Cheng, Y. S. (2004), "A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation", *Journal of second language writing* 13(4), 313-335.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999), "Language anxiety: Differentiating writing and speaking components", *Language learning* 49(3), 417-446.
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts, In J. Masih(Ed.), *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, London: CILT.
- Daly, J. A. & Miller, M. D. (1975), "The empirical development of an instrument to measure writing apprehension", *Research in the Teaching of English* 9(3), 242-

- Dörnyei, Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2009), *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Fisher, D. & Frey, N. (2021), *Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility*, (2nd Ed.), Alexandria: ASCD.
- Krashen, S. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Lang, P. J. (1971), The application of psychophysiological methods to the study of psychotherapy and behavior modification, In M. Barkham, W. Lutz, & L. Castonguay (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change*, NY: Wiley.
- McKain, T. L. (1991), *Cognitive, affective, and behavioral factors in writing anxiety*, The Catholic University of America Doctoral dissertation.
- Muñoz, C. (2002), *Relevance and potential of CLIL. CLIL/EMILE—The European dimension. Actions, trends and foresight potential*, Strasbourg: European Commission.
- Rogers, C. R. (1969), *Freedom to Learn*, Ohio: Charles Merrill.
- Shaver, J. P. (1990), "Reliability and validity of measures of attitudes toward writing and toward writing with the computer.", *Written communication* 7(3), 375-392.
- Taylor, F. (2010), *A quadripolar model of identity in adolescent foreign language learners*, Doctoral dissertation, University of Nottingham.
- 李炯英(2004), 外语学习焦虑的心理学和神经生物学分析, 天津外国语学院学报 11(4), 46-51.

# 한국어 학습자의 자아개념과 쓰기 불안이 쓰기 성적에 미치는 영향

— 중국인 중·고급 학습자를 중심으로

조정 · 등우혜 · 성아림 · 권순희

본 연구는 중국인 중·고급 한국어 학습자의 자아개념과 쓰기 불안의 관계를 밝히고, 자아개념과 쓰기 불안이 쓰기 성적에 어떠한 영향을 미치는지를 확인하는 것을 목적으로 한다. 자아개념 및 쓰기 불안 측정 도구로 설문조사를 진행하여 145명의 설문자료를 SPSS를 이용하여 분석하였다. 연구결과, 자아개념은 쓰기 불안에 통계적으로 유의미한 영향을 주지 못했으며, 하위 요인 중에서는 이상적 자아만이 쓰기 불안에 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 또한, 쓰기 불안과 쓰기 성적의 관계에서는 쓰기 불안이 쓰기 성적에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 이상적 자아는 쓰기 성적에 유의미한 영향을 미치지 않았으나, 이상적 자아와 쓰기 성적 사이에서 쓰기 불안의 매개효과가 나타났다. 연구결과에 근거하여 학습자의 쓰기 불안을 감소시키고 이상적 자아를 형성할 수 있는 교수학습 모형으로 내용·언어 통합 쓰기 워크숍 교수·학습 모형을 제안하였다.

**핵심어** 한국어 쓰기, 쓰기 불안, 자아개념, 쓰기 성적, 내용·언어 통합 수업, 쓰기 워크숍, 이상적 자아

## The Effects of Self-concept and Writing Anxiety on Writing Grades in Korean Language Learners

— Focus on Chinese Intermediate and Advanced Korean Learners

Cao Jing · Deng Yuhui · Sheng Ruolin · Kwon Soonhee

This study investigates the relationship between self-concept and writing anxiety in Chinese intermediate and advanced Korean language learners and determines how self-concept and writing anxiety impact writing grades. A survey measuring self-concept and writing anxiety was conducted with Chinese Korean Language Learners; data from 145 participants were analyzed using SPSS. The results showed that self-concept did significantly impact writing anxiety. However, among the self-concept subfactors, the “ideal self” did have an effect on writing anxiety. Writing anxiety was also found to have a negative effect on writing grades, but the “ideal self” did not. A mediating effect of writing anxiety was observed between the “ideal self” and writing grades. Based on these findings, a content-language integrated writing workshop teaching-learning model is proposed to help reduce learners’ writing anxiety and foster their “ideal self.”

**KEYWORDS** Korean Writing, Writing Anxiety, Self-concept, Writing Grades, Content and Language Integration Learning, Writing Workshop, Ideal Self